

La discipline en classe

Guy Romano

Professeur de psychologie
Cégep François-Xavier-Garneau

Depuis quelques années, de plus en plus d'enseignants du collégial se plaignent de problèmes de discipline dans leurs classes. Certains attribuent ces problèmes au jeune âge de la clientèle, d'autres y voient le signe d'une absence de motivation chez les élèves, alors que d'autres croient que c'est une conséquence de l'éducation permissive qu'ils ont reçue. On pourrait sans doute aussi chercher du côté de la composition des groupes, des politiques d'accès au cégep, etc.

Mais quelles qu'en soient les causes, il s'agit d'un phénomène qui pose de nouveaux défis aux enseignants : comment peuvent-ils prévenir ces problèmes de discipline et, le cas échéant, comment peuvent-ils les corriger le plus rapidement possible ? C'est à ces questions que le présent article tente de répondre ; il présente donc diverses stratégies pour prévenir et corriger les problèmes de discipline et maintenir, dans la classe, un climat propice à l'apprentissage.

Pour ce faire, nous adoptons une approche éclectique et intégrée, au lieu de présenter les diverses approches qui ont été proposées par des auteurs comme Dreikurs, Redl, Canter, Kounin, Glasser ou Gordon. Pour une revue de ces différentes approches, on peut consulter les ouvrages de Charles (1989) ou de Good et Brophy (1990).

Gestion de classe et discipline

Pour bien comprendre ce qu'est la discipline et en quoi consiste le rôle de l'enseignant par rapport à cette dimension de vie de la classe, il faut envisager cette question dans le cadre plus général de la gestion de classe. On définit la gestion de classe comme l'ensemble des comportements de l'enseignant et des facteurs organisationnels qui président à l'établissement et au maintien d'un environnement pédagogique ordonné, favorable à

En classe, les élèves et le professeur ont droit à un environnement pédagogique paisible et ordonné, favorable à l'apprentissage. Pour obtenir et maintenir un tel environnement, le professeur doit porter une grande attention à l'organisation et à la supervision de la classe, établir des règles et procédures et, face aux cas d'indiscipline, intervenir de façon circonstanciée.

l'apprentissage (Jones et Jones 1989 ; Evertson et Harris, 1992) ; cela inclut donc des éléments comme les structures de participation proposées aux élèves, les règles et les procédures qui régissent la classe, le climat socio-émotif qui y prévaut, les réactions de l'enseignant aux comportements des élèves, etc. Bien qu'elle ne constitue pas une fin en soi, la gestion de classe est un aspect important de l'enseignement, lequel a d'ailleurs une influence directe sur l'apprentissage (Brophy, 1988 ; Evertson, 1987 ; Doyle, 1986).

De façon générale, on peut dire que la gestion de classe vise à maximiser le temps où les élèves sont activement engagés dans des activités d'apprentissage et à réduire du même coup le temps improductif. C'est donc dire que, dans ce contexte, la principale tâche de l'enseignant est d'obtenir et de maintenir la collaboration des élèves dans les activités de la classe (Doyle, 1986) et de faire en sorte que le temps de classe soit effectivement consacré à l'apprentissage.

Dans cette perspective, on peut dire qu'il y a de la discipline dans une classe lorsque les élèves coopèrent et s'engagent dans les activités d'apprentissage mises en place par l'enseignant (Emmer, 1987 ; Doyle, 1990). En corollaire, on peut définir l'indiscipline comme tout comportement de l'élève qui a pour effet de perturber l'ordre et la sécurité de l'environnement pédagogique ou qui interfère avec la tâche d'apprentissage.

Bien que la discipline soit intimement liée aux autres aspects de la gestion de classe (le système de motivation utilisé, la structure de participation mise en place, le style de leadership de l'enseignant, etc.), nous tenterons de présenter ici les éléments qui

sont le plus directement liés à l'établissement et au maintien d'un environnement pédagogique ordonné.

L'organisation et la supervision de la classe

Dans une étude maintenant célèbre, Kounin (1970 ; voir Charles 1989) a comparé le comportement des enseignants qui réussissent bien dans la gestion de leur classe au comportement de ceux qui connaissent des problèmes de discipline sérieux et répétés ; il en conclut que ce qui différencie les enseignants efficaces des autres n'est pas tant leur façon de réagir dans les cas d'indiscipline, mais plutôt les techniques qu'ils utilisent pour prévenir ces problèmes et susciter, chez les élèves, l'engagement et la coopération dans les tâches d'apprentissage.

Une caractéristique de ces enseignants est qu'ils sont en général très bien préparés, ce qui a pour effet de réduire au minimum le temps nécessaire aux transitions entre les activités d'apprentissage. Ils savent précisément où ils veulent aller et comment ils vont s'y prendre. Au contraire, les enseignants moins efficaces arrêtent souvent les activités pour les réajuster, changent d'idée en cours de route, laissent les élèves sans travail pendant

*faire en sorte
que le temps de classe
soit effectivement
consacré à
l'apprentissage*

qu'ils organisent l'activité qui suit, etc. Or, les moments qui favorisent le plus l'apparition des comportements d'indiscipline sont justement ceux où les élèves se retrouvent sans travail. C'est pourquoi il est important d'être bien préparé et d'avoir sous la main tout le matériel nécessaire de façon à ce que le rythme de travail puisse être maintenu.

Une autre caractéristique des enseignants efficaces est qu'ils savent toujours ce qui se passe dans toutes les parties de la classe et qu'ils le font savoir aux élèves. Pour ce faire, ils effectuent fréquemment un balayage visuel de la classe et établissent un contact visuel avec certains élèves de façon à leur montrer qu'ils sont conscients de leur comportement. Lorsqu'ils s'adressent à un élève ou à une petite équipe de travail, ils continuent de surveiller d'un œil ce qui se passe dans le reste de la classe. Cela leur permet d'intervenir sans trop tarder là où c'est nécessaire. Au contraire, les enseignants qui ont plus de difficultés ont tendance, dans la même situation, à se laisser complètement absorber par ce qu'ils sont en train de faire ; ils interviennent alors trop tard et ils ont de la difficulté à identifier la source du problème.

Les enseignants efficaces utilisent en outre des stratégies d'organisation et d'intervention qui maximisent le niveau d'engagement dans les tâches scolaires. De façon générale, on peut dire que plus la supervision de l'enseignant est grande, plus la quantité de temps que les élèves consacrent à la tâche est grande ; par exemple, la quantité de temps consacré directement à l'apprentissage est plus grande dans une activité comme l'exposé magistral que dans le travail en équipe où la supervision est moins directe et moins constante.

Cela ne veut pas dire qu'il faut éliminer le travail individuel ou en équipe, mais plutôt que ces activités nécessitent une très bonne supervision. Dans ces cas, il est important de superviser l'activité de l'ensemble du groupe, mais aussi de surveiller informellement le travail de chacun en circulant dans la classe. Cela permet de mieux identifier les problèmes qui peuvent se présenter avant que les élèves se découragent et d'aider rapidement ceux qui en ont besoin. Ces interactions devraient cependant rester brèves de façon à ne pas perdre de vue l'activité de l'ensemble du groupe.

Bien que la supervision du travail soit plus facile en grand groupe, celui-ci a cependant pour effet de rendre l'élève passif. Il faut donc voir à garder les élèves en alerte : on peut ponctuer son exposé ou ses explications de fréquentes questions, créer un peu de suspense avant de nommer l'élève qui devra répondre, choisir les répondants au hasard au lieu de se limiter aux volontaires, demander à un autre élève ce qu'il pense de la réponse qui a été donnée, etc. Il s'agit en fait de rendre les élèves actifs et d'éviter qu'ils soient des spectateurs passifs durant de longues périodes.

L'établissement de règles et de procédures

Des règles et des procédures bien conçues et bien appliquées sont la base même d'une bonne gestion de classe. Les règles spécifient les comportements qui sont attendus ou interdits, alors que les procédures décrivent comment les diverses activités qui prennent place dans la classe doivent être accomplies. Ces règles et ces procédures peuvent concerner les retards et les absences, le matériel nécessaire en classe, le comportement approprié durant les exposés ou durant le travail en équipe, les attitudes interpersonnelles, etc. Il ne faut pas les voir comme des limites à l'action, mais au contraire, comme quelque chose qui peut rendre la tâche plus agréable à l'enseignant et aux élèves. Cela permet paradoxalement d'accorder plus de liberté aux élèves et de consacrer plus de temps à l'apprentissage.

Ces règles et ces procédures ne peuvent pas être décidées en dehors du contexte où elles s'appliquent : celles qui sont nécessaires dépendent de la formule pédagogique, du nombre d'élèves, de leur niveau d'engagement dans leur apprentissage, etc. De plus, tous les enseignants n'ont pas la même sensibilité à l'égard de la discipline en classe et tous ne tolèrent pas les mêmes choses : il revient donc à chacun de décider ce qu'il est raisonnable de demander.

Selon Good et Brophy (1990), ces règles devraient cependant être en nombre limité ; elles doivent porter sur des aspects qualitatifs généraux plutôt que sur des comportements spécifiques : des règles comme « on doit traiter les autres avec respect et courtoisie » ou « en classe, on travaille à la tâche » couvrent un grand nombre de comportements différents et

Il s'agit en fait de rendre les élèves actifs et d'éviter qu'ils soient des spectateurs passifs durant de longues périodes

permettent d'éviter une longue liste de règles. On a en outre avantage à les formuler de façon positive, c'est-à-dire en précisant ce qu'il faut faire, plutôt qu'en termes de comportements à éviter ; il est alors plus facile pour les élèves de les accepter de bon gré.

L'établissement de ces règles peut se faire de diverses façons selon son propre style de gestion et le genre d'élèves auxquels on s'adresse. On peut décider seul de certaines règles et simplement les annoncer, alors que d'autres peuvent être négociées avec les élèves. On peut aussi fournir deux ou trois règles de base et demander aux élèves d'en suggérer d'autres qui pourraient, selon eux, faire en sorte que la classe soit un lieu d'apprentissage stimulant et ordonné (Emmer, 1987). Quelle que soit la formule retenue, ces règles et ces procédures doivent être établies le plus tôt possible dans le trimestre. Ce n'est pas en temps de crise qu'il est temps d'en établir. Les enseignants efficaces planifient donc à l'avance les règles et les procédures qui vont s'appliquer et ont une idée claire de la façon dont la classe va fonctionner (Emmer, 1987 ; Doyle, 1990 ; Evertson, 1989 ; Evertson et Harris, 1992). Dès le premier cours, ils communiquent et expliquent clairement ces attentes aux élèves.

Lorsque les règles ne sont pas respectées, il devrait y avoir des conséquences pour les élèves. Celles-ci peuvent être de divers ordres ; ce pourrait être, par exemple, l'interdiction pour les retardataires de se joindre à des équipes qui sont déjà au travail, ou l'obligation pour les élèves qu'on a rappelés à l'ordre à plus de trois reprises de se présenter à notre bureau pour s'expliquer, etc. Ces diverses conséquences devraient avoir été annoncées en même temps que les règles et les procédures de façon à ce que chacun sache clairement à quoi il peut s'attendre lorsqu'il enfreint une règle. Bien qu'elles puissent être de différentes natures, les conséquences prévues

devraient pouvoir être appliquées rapidement et, autant que possible, ne jamais impliquer la perte de points ou l'obligation d'effectuer des travaux scolaires supplémentaires, par exemple. Il importe, en effet, de bien distinguer ce qui concerne l'apprentissage et l'évaluation de cet apprentissage, de ce qui est simplement gestion de la classe.

Principes d'intervention en classe

Quels que soient nos efforts en matière de prévention, il surgira toujours des comportements d'indiscipline. Cela est inévitable dans une classe où l'on réunit une trentaine d'élèves aux intérêts divers. Le plus souvent ces comportements d'indiscipline seront de peu de gravité et les interventions de l'enseignant seront des interventions de support, en ce sens qu'elles ont pour but d'aider les élèves à garder un climat favorable à l'apprentissage.

Les interventions de l'enseignant peuvent prendre diverses formes selon la gravité du comportement perturbateur et selon les objectifs poursuivis à un moment donné. Dans les cas de problèmes mineurs et isolés, on peut choisir de ne pas intervenir pour éviter de perturber le travail de la classe. Lorsqu'au contraire on décide d'agir, l'intervention la plus simple et qui exige le moins de temps est le rappel à l'ordre. Dans bien des cas, cela peut même se faire de façon non verbale (Doyle, 1990) : regarder l'élève avec insistance pour qu'il comprenne qu'on le voit, lui indiquer d'un geste discret qu'il doit porter attention à son travail ou garder le silence, se rapprocher physiquement de l'élève, faire un signe de la tête pour signifier sa désapprobation, etc.

Si cela ne fonctionne pas, on suggère de simplement rappeler la règle ou la procédure, ou même de demander à l'élève de l'énoncer de lui-même et de la suivre. Lorsque ces interventions ne parviennent pas à stopper le comportement perturbateur de l'élève, il convient d'appliquer les conséquences prévues. Pour ce faire, on rappelle brièvement la règle à l'élève en appliquant la conséquence ; il n'y a pas de discussion et le temps consacré à l'événement est réduit au minimum.

Bien qu'il existe diverses façons de faire, on peut tout de même énoncer certains principes de base en matière d'intervention. Le première qualité d'une intervention disciplinaire est sa brièveté (Evertson,

1989) ; en fait, plus la technique employée est discrète, plus on y gagne parce que le cours n'est pas perturbé. On devrait donc toujours choisir l'intervention la plus simple et la plus discrète, puisque l'objectif est de faire cesser le comportement perturbateur en évitant autant que possible de déranger le cours. C'est dire qu'on devrait se questionner sur l'à-propos des pratiques qui consistent à faire de longs palabres avec les élèves sur des questions de discipline sous prétexte que le groupe doit se prendre en charge ; à cet effet, on a d'ailleurs constaté une relation négative entre le temps consacré à la discipline et l'apprentissage des élèves.

Un deuxième principe important concerne la consistance et la fermeté des interventions : il faut insister pour que les règles soient respectées et revenir à la charge si tel n'est pas le cas. Il ne faut jamais laisser un élève continuer son comportement perturbateur après l'avoir averti, sans quoi le système de règles perd tout son sens. Lorsqu'un élève enfreint une règle, il faut intervenir tout de suite en lui rappelant la règle et en appliquant la conséquence négative s'il y a lieu. Cela a un double effet : arrêter le comportement perturbateur et signaler aux autres élèves que ce comportement n'est pas toléré. Cet effet sur les autres élèves a été nommé l'*effet d'onde* par Kounin (1970).

Un troisième principe est de ne jamais argumenter avec les élèves ; cela tourne souvent à l'épreuve de force et a pour effet de provoquer du ressentiment chez les élèves. Mieux vaut simplement souligner le comportement inadéquat de l'élève et rappeler la règle qui s'applique. Lorsque l'élève insiste pour en discuter, la meilleure solution est probablement de l'inviter à venir nous rencontrer en dehors des heures de cours.

Cela amène à énoncer un dernier principe important : il faut toujours préserver la dignité des élèves qu'on reprend et éviter qu'ils perdent la face devant leurs pairs ; les lourdes réprimandes devant le reste de la classe, les sarcasmes et les arguments massues sont donc à éviter.

L'entrevue individuelle et la solution des problèmes de discipline

Dans le cas des problèmes de discipline plus importants ou récurrents, il convient d'agir de façon plus directe. Pour ce faire, il est souvent approprié de rencontrer l'élève

en privé afin de discuter avec lui du problème. Selon Good et Brophy (1990), ce type d'entrevue devrait viser deux buts principaux : obtenir des informations complètes sur l'incident et rechercher des solutions au problème.

Lorsqu'il est nécessaire de recueillir de l'information auprès d'un élève, il faut éviter que celui-ci perde la face. L'investigation devrait donc être menée en privé et les propos de l'élève devraient rester confidentiels, à moins d'entente explicite sur le sujet. À cette étape, les questions de l'enseignant devraient viser à établir les faits le plus exactement possible et à identifier les motivations qui sont à la base du comportement perturbateur. Brophy (1988) suggère entre autres de questionner l'élève pour savoir s'il est conscient de son comportement et pour connaître ses explications. Il faut en outre s'assurer qu'il comprend bien pourquoi son comportement n'est pas approprié et pourquoi il ne peut être toléré. À ce stade, il faut éviter de se laisser prendre par les rationalisations ou les excuses et ne pas accepter que l'élève rejette sa responsabilité sur les autres ou sur la situation. Au contraire, il faut faire en sorte qu'il reconnaisse sa responsabilité et qu'il s'engage à modifier son comportement.

Une fois cette étape franchie, il faut trouver une ou des solutions. Celles-ci devraient être positives plutôt que punitives et être acceptées par les deux parties. L'accent devrait être mis sur le futur plutôt que sur le passé et sur la solution des problèmes qui ont mené à l'incident plutôt que sur l'incident lui-même. Les solutions trouvées n'ont pas à être permanentes ou irrévocables ; au contraire, elles peuvent être explicitement présentées comme des tentatives de solution qui possiblement auront à être révisées.

Les solutions devraient autant que possible être centrées sur l'élève et le rendre actif dans la résolution du problème (Brophy, 1988). En effet, on tend de plus en plus à penser qu'il faut montrer aux élèves à contrôler leur propre comportement et à développer des moyens pour s'améliorer. On peut, par exemple, leur demander de tenir un compte de toutes les fois où ils interviennent de façon inopportune, ou de compter le nombre de fois où on les rappelle à l'ordre. On peut les aider à acquérir des habitudes qui évitent les tentations : s'asseoir loin de leurs amis, s'asseoir en avant plutôt qu'à l'arrière de la classe, se tenir un

dialogue intérieur pour se rappeler à l'ordre, etc. On peut aussi leur apprendre à se récompenser ou à s'autopunir pour leurs comportements en classe.

Conclusion

Bien qu'elle ne soit pas exhaustive, la présente revue a mis en évidence des techniques et des interventions possibles en matière de discipline : certaines sont préventives, d'autres constituent essentiellement des mesures de support et, enfin, d'autres sont carrément des mesures correctives.

Certaines de ces techniques font probablement déjà partie des pratiques de bon nombre d'enseignants, d'autres apparaîtront plus ou moins pertinentes mais ce qui importe, en définitive, c'est d'avoir à sa disposition un ensemble de trucs ou de façons de faire pour établir et maintenir l'ordre dans la classe. Comme le remarque Charles (1989), les élèves ont droit à un environnement pédagogique ordonné, paisible, sécuritaire, qui mène effective-

ment à l'apprentissage et il est du devoir des enseignants de mettre en place un tel environnement. ■

RÉFÉRENCES

BROPHY, J. (1988), « Educating Teachers About Managing Classrooms and Students » dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 4, n° 1, p. 1-18.

CHARLES, C. M. (1989), *Building Classroom Discipline*, New York, Longman, 3^e édition.

DOYLE, W. (1986), « Classroom Organization and Management » dans M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan Publishing Company, p. 392-432.

DOYLE, W. (1990), « Classroom Management Techniques » dans O. C. Moles (Ed.), *Student Discipline Strategies : Research and Practice*, Albany (NY State), University of New York, p. 113-127.

EMMER, E.T. (1987), « Classroom Management and Discipline » dans V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' Handbook : A Research Perspective*, New York, Longman, p. 233-258.

EMMER, E. T. et C. M. EVERTSON (1981), « Synthesis of Research on Classroom Management » dans *Educational Leadership*, vol. 38, n° 4, p. 342-347.

EVERTSON, C. M. (1987), « Creating Conditions for Learning : From Research to Practice » dans *Theory into Practice*, vol. 26, n° 2, p. 44-50.

EVERTSON, C. M. (1989), « Classroom Organisation and Management » dans M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, p. 59-70.

EVERTSON, C. M. et A. H. HARRIS (1992), « What We Know About Managing Classrooms » dans *Educational Leadership*, vol. 49, n° 7, p. 74-78.

GOOD, T. L. et J. E. BROPHY (1990), *Educational Psychology : A Realistic Approach*, New York, Longman, 4^e édition.

JONES, V. F. et L. S. JONES (1990), *Comprehensive Classroom Management : Motivating and Managing Students*, Boston (Mass), Allyn and Bacon, 3^e édition.

KOUNIN, J. S. (1970), *Discipline and Group Management in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.